



## Les Carences d'Enseignement de la CO au Milieu Institutionnel en Iran\*

Novid ARMIUN\*\*/Roohollah RAHMATIAN\*\*\*/Parivash SAFA\*\*\*\*/  
Hamid Reza SHAIRI\*\*\*\*\*

**Résumé**— Cette étude a pour but de relever les carences qui existent dans le domaine de l'enseignement de la compétence de compréhension orale chez les enseignants iraniens vu l'écart considérable entre le niveau de compréhension orale et celui d'expression orale des apprenants iraniens dans les tests à enjeux élevés. À cette fin, un questionnaire a été conçu et distribué par les chercheurs. Soixante enseignants de français et d'anglais ont rempli le questionnaire. Les résultats montrent que la plupart des enseignants considèrent la compréhension orale comme la deuxième compétence la plus importante, la première étant l'expression orale. En outre, la grande majorité des enseignants consacrent moins de temps à la pratique de la compréhension orale par rapport à l'expression orale. Nous avons aussi conclu que les enseignants iraniens ne savent pas offrir aux apprenants une gamme de solutions pour résoudre leurs difficultés de compréhension et que les activités de pré-écoute sont le chaînon manquant dans la salle de classe iranienne.

**Mots-clés**— compréhension orale, carences d'enseignement, enseignants iraniens, apprenants iraniens, tests à enjeux élevés, activités de pré-écoute, difficultés de compréhension.

\*Date de réception : 2018/02/08

Date d'approbation : 2018/08/14

\*\*Doctorat, Université Tarbiat Modares, Iran, (auteur responsable), E-mail : armiun@hotmail.com

\*\*\*Maître de Conférences, Université Tarbiat Modares, Iran, E-mail : rahmatir@modares.ac.ir

\*\*\*\*Maître de Conférences, Université Tarbiat Modares, Iran, E-mail : safap@modares.ac.ir

\*\*\*\*\*Professeur, Université Tarbiat Modares, Iran, E-mail : shairi@modares.ac.ir

## I. INTRODUCTION

CET article discutera les raisons sous-jacentes du sous-développement de la compétence de CO<sup>1</sup> chez les apprenants iraniens d'un point de vue pédagogique. Dans un souci de clarification, nous commencerons par proposer la terminologie de base. Nous présenterons la nécessité de la recherche, la problématique, la question, l'hypothèse, et la méthodologie de notre recherche. Nous finirons par discuter des résultats et présenter la conclusion.

La CO englobe les multiples processus impliqués dans la compréhension et la prise de sens de la langue parlée. Ceux-ci comprennent la reconnaissance des sons de la parole, la compréhension du sens des mots individuels, et/ou la compréhension de la syntaxe des phrases dans lesquelles ils sont présentés. La CO peut également impliquer la prosodie avec laquelle les phrases sont énoncées (qui peut, par exemple, changer une affirmation à une interrogation), tirer des déductions pertinentes fondées sur le contexte, le savoir encyclopédique et les traits spécifiques de chaque individu (par exemple, savoir à quelles informations le locuteur a l'accès ou de quoi il parlera peut-être). (Volkmar, 2012, p. 1743)

Pour les discours plus longs, la CO implique également une grande activité intellectuelle pour bien lier les relations causales exprimées dans le discours. Elle est souvent considérée comme un processus actif avec trois composantes principales : faire attention aux données entrantes (le texte oral), construire le sens des morceaux du texte, et comparer ce que l'on entend aux connaissances existantes. (*Ibid.*)

Il convient, à cette étape, de distinguer le type de l'écoute que rencontrent les apprenants dans un test à enjeux élevés comme le TEF. Presque toutes les activités de l'écoute qui se trouvent dans les manuels de cours actuels engagent les apprenants dans ce que l'on appelle l'écoute unilatérale<sup>2</sup> et non-participative (Vandergrift et Goh 2012). Ce type d'écoute est principalement de nature transactionnelle : le but est d'obtenir des informations à des fins communicatives et il n'y a aucune possibilité d'intervenir à des fins de clarification. Cependant, le principal objectif d'apprendre une langue est la compétence d'interagir avec des locuteurs de la langue dans des situations sociales, comme les conversations. Le but de ce genre de l'écoute, nommé l'écoute interactive<sup>3</sup>, pourrait être transactionnel, interactionnel, ou purement sociale, pour favoriser les relations sociales. Apprendre à gérer les exigences cognitives et sociales de ces types d'événements d'écoute est un élément important de la compétence de CO. Alors que tous les deux types d'écoute déclenchent les mêmes processus cognitifs, il y a aussi des différences importantes dans l'écoulement de la communication, la fonction de la CO, l'objectif

de communication, l'utilisation de la stratégie, les exigences sociales et les exigences cognitives. Cependant, dans les tests à enjeux élevés, vu leur nature, c'est l'écoute unilatérale dont les candidats ont besoin.

D'ailleurs, les activités de pré-écoute risquent d'être mal exploitées. Ce sont les activités effectuées avant la tâche d'écoute pour préparer les apprenants. La justification repose sur notre compréhension de la façon dont les connaissances antérieures ou le schéma des faits et la langue peuvent aider les apprenants à traiter tout type d'information rencontrée. Les activités de pré-écoute récupèrent les connaissances existantes et créent de nouvelles connaissances pour aider les apprenants à traiter l'entrée sonore plus efficacement lorsqu'ils la rencontrent au cours de la tâche d'écoute. Ces activités ont trois fonctions principales : l'orientation linguistique, la génération des connaissances et l'activation des stratégies.

Le Tableau 1 présente un certain nombre d'activités génériques qui peuvent être réalisées par les apprenants avant de s'engager dans la tâche d'écoute. Ces activités se concentrent principalement sur les aspects linguistiques et la connaissance de la tâche. Les types d'interaction qui soutiennent les objectifs de chaque activité sont également inclus : travail à deux (2), travail en groupe (G), travail en classe dirigé par l'enseignant (E) ou travail indépendant (I).

D'autre part, les activités de post-écoute, comme son nom l'indique, sont réalisées après une écoute pour étendre les résultats d'écoute communicative. Ces activités sont utiles pour augmenter l'authenticité de la tâche d'écoute, en particulier lorsque la réponse de l'auditeur n'est pas quelque chose que les gens feraient normalement, comme remplir des blancs. Les activités de post-écoute peuvent également donner aux apprenants la possibilité de remarquer des traits linguistiques dans le texte qu'ils ont entendu, facilitant ainsi leur acquisition globale de la langue cible. Les possibilités de réflexion et d'évaluation peuvent aussi être incluses dans les activités de post-écoute. Ces activités, elles aussi, ont trois emplois : l'élaboration de la signification (du sens), l'analyse linguistique, et l'évaluation et la planification.

Activité	Ce que font les apprenants	Interaction
Remue-méninges	Ils évoquent des mots et des phrases qui s'associent au sujet et l'enseignant les écrit sur le tableau.	E
Carte heuristique	Ils créent une carte heuristique de toutes les idées interconnectées au sujet. La carte comprend des mots et, le cas échéant, des photos ou des dessins.	1, 2
Discussion	Ils discutent d'un problème ou d'une idée liée au sujet.	2, G
Jeux	Ils jouent aux jeux de mots qui ont pour réponse les mêmes mots qu'ils vont entendre dans le texte audio.	E

Questions	Ils posent des questions qui leur viennent à l'esprit à propos du sujet.	I, 2
Lecture	Ils lisent un texte écrit proposé par l'enseignant. Le texte écrit a le même sujet que le texte audio et contient les mots qui faciliteront la compréhension.	I, 2
Photos	Ils examinent des photos, des cartes, des plans, des diagrammes, etc. qui sont liés au sujet du texte audio.	G, E
Recherche	Ils effectuent une simple recherche sur Internet afin de savoir plus du sujet.	I, 2
<b>2 = travail à deux, G = travail en groupe, E = travail en classe dirigé par l'enseignant, I = travail indépendant</b>		

**Tableau I- Les activités de pré-écoute (D'après Goh, 2002).**

Le moment de l'activité post-écoute dépend au moins de deux facteurs. La première est la longueur de la leçon qui varie. Une activité de post-écoute peut être effectuée immédiatement après la tâche d'écoute, continuée comme devoirs, ou effectuée au début d'une autre leçon. Le deuxième facteur est la nature et les exigences de l'activité. Certaines des activités présentées au Tableau (2) peuvent être facilement achevées dans un court laps de temps, tandis que d'autres, d'une nature assez importante, nécessiteront beaucoup plus de travail. Si nécessaire, les activités les plus exigeantes peuvent être réalisées en tant qu'une leçon séparée d'une unité de travail plus importante. Cela devrait être particulièrement bien adapté aux programmes linguistiques qui mettent l'accent sur l'intégration des quatre compétences linguistiques. Le tableau 2 présente un certain nombre d'activités post-écoute pour élaborer le sens et se concentrer sur les formes linguistiques.

Activité	Ce que font les apprenants	Interaction
Personnalisation	Ils relient le contenu d'un texte audio (ex. des histoires, des poèmes, la discussion d'un problème) à leur propre expérience par écrit ou une conversation amicale entre eux.	I, 2
Expression écrite	Ils écrivent de courts textes tels qu'une lettre, un e-mail, des messages, ou un journal, ou bien de longs textes tels qu'un résumé, un compte rendu, ou une rédaction informative.	I, 2
Présentation orale / Discussion en groupe	Ils utilisent les informations d'un texte audio ou les résultats d'une tâche d'écoute pour préparer une présentation orale ou une discussion en groupe.	E, G
Dramatisation / Jeu de rôle	Ils jouent une partie d'un récit, la raconte pour leurs auditeurs, ou	E, G

	participent à un jeu de rôle avec un voisin.	
Construction conjointe	Ils partagent les informations du texte audio avec ceux qui ne les ont pas afin de compléter une tâche conjointe.	G, 2
Conversation amicale	Ils forment de petits groupes et parlent du sujet. Puis ils changent de partenaires et continuent ainsi de suite.	G
Publication	Ils publient par écrit les résultats des tâches d'écoute dans l'école de langues ou sur un blog en ligne.	I, 2
Perception	Ils se concentrent sur les traits phonologiques qui influent sur le traitement ascendant du texte audio.	G, E
Transcription	Ils réécoutent et transcrivent un morceau du texte pour l'analyser plus profondément.	I, 2
Expansion du vocabulaire	Ils réutilisent les nouveaux mots dans la transcription du texte dans une activité d'expression orale ou écrite.	
<b>2 = travail à deux, G = travail en groupe, E = travail en classe dirigé par l'enseignant, I = travail indépendant</b>		

Tableau II- Les activités de post-écoute (D'après Goh, 2002)

## II. NECESSITE DE LA RECHERCHE

Comme un très grand nombre de diplômés iraniens choisissent de vivre, travailler ou étudier à l'étranger légalement (Dargie, 2015 ; Borjian, 2013 ; Razavi, 2009 ; Maloney, 2008), des tests de compétences linguistiques continuent de jouir d'une popularité sans précédent. Les candidats doivent passer des tests de langue à enjeux élevés comme l'une des conditions préalables pour soumettre un formulaire de demande. Toutefois, un bon nombre de ces candidats ne parvient pas à atteindre le niveau qu'il leur faut dans l'épreuve de CO alors qu'ils font relativement bien dans l'épreuve d'EO<sup>4</sup>. Une analyse des résultats de 11 Test d'Évaluation du Français (TEF et TEFAQ) administrés par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris à l'institut de langues Ravandy à Téhéran, en Iran, dans les années 2012 et 2013 a montré que près des trois quarts des candidats ont atteint un niveau du CECRL<sup>5</sup> plus élevé dans l'épreuve d'EO en contraste avec un tout petit groupe de cinq pour cent des candidats qui ont atteint un meilleur niveau du CECRL dans l'épreuve de CO. Cet écart ne semble pas avoir été comblé lorsque les chercheurs ont étudié les résultats de trois tests au même centre en 2014 et 2015 de manière plus approfondie. On a constaté qu'une majorité de 78% a atteint un niveau inférieur dans l'épreuve de CO contre un peu moins de sept pour cent qui ont fait mieux dans cette même épreuve.

Cet écart semble être vrai aussi, quoique dans une moindre mesure, pour les résultats de l'IELTS<sup>5</sup> en Iran. Selon le rapport officiel de l'IELTS

publié en 2014, les candidats dont le pays d'origine était l'Iran ont obtenu une note moyenne de 6,1 sur une échelle de 9 dans l'épreuve de CO tandis que leur note moyenne dans l'épreuve d'EO était de 6,4. Les notes moyennes de ceux dont la langue maternelle était le persan étaient 6,1 et 6,5 dans les épreuves de CO et EO respectivement.

La CO est souvent considérée comme le précurseur naturel de l'EO et puisque la connaissance réceptive croît plus vite que la connaissance productive (Nation et Newton, 2009), on pourrait dire qu'un apprenant est censé avoir au moins le même niveau dans les deux compétences orales. Cependant en réalité, une grande majorité des candidats en Iran obtiennent des résultats acceptables dans l'épreuve d'EO d'un test à enjeux élevés mais ne parviennent pas à le faire dans l'épreuve de CO. En fait, de nombreux candidats iraniens doivent reprendre le TEF / TEFAQ - souvent plusieurs fois - avant d'obtenir finalement le résultat souhaitable dans l'épreuve réceptive. Il serait donc difficile d'expliquer ce clivage entre ces deux compétences linguistiques qui sont considérées être intégrées et entrelacées d'après beaucoup de chercheurs (Christison et Murray, 2014 ; Nelson, Plante, Hotz, et Helm-Estabrooks, 2015 ; Uso-Juan et Martínez-Flor, 2006 ; Kaplan, 2010 ; Chodkiewicz et Trepczyńska, 2014).

Néanmoins, certains considèrent la CO comme la compétence la plus difficile à apprendre, puisqu'elle est le moins explicite des quatre compétences linguistiques (Vandergrift, 2004). Des études plus récentes ont également constaté qu'un grand nombre d'apprenants estime que la CO est la compétence linguistique la plus difficile (Field, 2009 ; Renandya et Farrell, 2011). Les difficultés de la CO, tel que rapporté par des apprenants, selon différentes études, comprend les difficultés de concentration, la vitesse de la parole (Hasan, 2000 ; Lynch, 2009), la mauvaise reconnaissance des mots connus ou l'incapacité de segmenter la chaîne parlée en morceaux maniables (Goh, 2000), l'incapacité de reconnaître les marqueurs de transition (Underwood, 1989), la fatigue due à la longueur des textes (Hasan, 2000 ; Rost, 1994), l'incapacité de construire un sens général, en dépit de la compréhension des mots individuels (Goh, 2000), et l'utilisation inefficace des stratégies d'écoute (Hasan, 2000).

La problématique de la présente étude consiste, en particulier, à appréhender les causes sous-jacentes du décalage qui existe entre les niveaux des deux compétences orales chez la majorité des apprenants iraniens, en ce qui concerne les habitudes d'enseignement chez les enseignants iraniens. La question est donc la suivante :

Quels sont les défauts dans le processus d'enseignement de la CO chez les enseignants iraniens ?

L'hypothèse nulle<sup>6</sup> avancée est que l'enseignant iranien est typiquement plutôt traditionnel dans son approche d'enseignement, et considère la CO comme une compétence qui s'acquerra automatiquement au fur et à mesure et n'y voit donc pas la nécessité d'une intervention systématique.

### III. ANTERIORITE DE LA RECHERCHE EN IRAN

De nombreuses recherches ont investigué les défauts d'apprentissage de la compétence de CO chez les apprenants iraniens (Balighi et Norouzi, 2016 ; Nemati, Qareqani, et Falahati Qadimi Fumani, 2016 ; Ahmadi, 2016 ; Zarei et Shairi, 2016 ; Ehsandoust et Khodabandehlou, 2015 ; Nowrouzi, Sim Tam, Zareian, et Nimechisalem, 2015 ; Gowhary, Pourhalashi, Jamalinesaria et Azizifar, 2015 ; Sarani, Behtash et Moslemi Nezhad Arani, 2014, Ghasemboland et Nafissi, 2012 ; Bozorgian, 2012 ; Rahmatian et Armiun, 2011) mais peu, pour ne pas dire aucune, se sont focalisés sur les défauts d'enseignement de cette compétence chez les enseignants iraniens. La présente étude se concentre sur la façon dont les enseignants iraniens abordent la CO, c'est-à-dire ce qu'ils en pensent, ce qu'ils font pour l'enseigner et combien de temps ils y consacrent dans la salle de classe. Passons en revue les résultats des dernières recherches dans ce domaine.

Dans une étude menée par Ahmadi (2016), sur l'influence des documents authentiques sur la CO, les apprenants ont mentionné le taux de parole et le manque de stratégies comme étant les domaines qui leur posent les plus grandes difficultés de compréhension. Il a aussi montré que, pour pouvoir accomplir la tâche d'écoute, les apprenants s'appuient surtout sur l'idée générale du texte oral et les mots-clés.

Balighi et Nowrouzi (2016, p.37) ont conclu qu'aux milieux universitaires iraniens la priorité d'enseignement est souvent donnée à l'écrit et surtout à la grammaire et que l'enseignement de l'orale se fait seulement dans les deux premières années, ce qu'elles jugent insuffisant.

Bozorgian (2012, p.4) a montré que l'enseignement des stratégies métacognitives en CO telles que la préparation en avance, l'attention dirigée, l'attention sélective, et l'autogestion bénéficient à tous les groupes des apprenants adultes mais surtout à ceux moins compétents en CO.

Ehsandoust et Khodabandehlou (2015, p.121) ont testé deux groupes de 30 apprenants d'anglais chacun et prouvé que la connaissance préalable joue un rôle clé dans la CO. Ils proposent de présenter dans la salle de classe les types du matériel qui seront probablement entendus par les apprenants aussi bien que d'inciter les apprenants à s'appuyer sur leurs

connaissances préalables plutôt que de se concentrer sur chaque mot prononcé.

Ghasemolani et Nafissi (2012, p.110), dans une étude sur 150 étudiants en littérature anglaise au premier cycle, ont démontré que regarder des films sous-titrés améliore la compétence de la CO en élargissant le champ des connaissances linguistiques des apprenants.

Nemati, Qareqani et Fumani (2016, p.5), qui ont testé 71 des étudiants en traduction anglaise au premier cycle, ont rapporté que la majorité des apprenants se plaignent de la vitesse du taux de parole et 40% se blâment de ne pas avoir acquis un bagage lexical assez riche. En plus, 45% sont d'avis qu'ils ne reçoivent pas assez d'exercice de CO à l'université et 37,5% pensent que le manque de contexte réel pour leur pratique quotidienne a fait leur compétence de CO s'attarder.

Une autre étude sur les difficultés de la CO de 100 étudiants iraniens de langues par Nowrouzi et al. (2015, p.266-7) a montré que la perception, l'analyse syntaxique et l'utilisation posent toutes les trois des problèmes de compréhension aux apprenants iraniens, les zones vulnérables étant surtout la vitesse du taux de parole, les difficultés de reconnaître les mots-clés, les difficultés de comprendre les détails, et les difficultés de lier les idées présentées dans un texte oral.

Rahmatian et Armiun (2011, p.122) ont démontré les avantages de l'utilisation des documents vidéo pour la CO. Sarani et al. (2014, p.44) ont aussi établi que les documents vidéo ont des effets positifs à l'amélioration de la compétence de CO.

Toutefois, comme nous l'avons souligné plus tôt, très peu de chercheurs se sont lancés en quête de causes sous-jacentes de l'insuffisance de CO chez les apprenants iraniens du point de vue de l'enseignement de cette compétence par les enseignants iraniens.

#### IV. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Nous avons adopté la méthode d'enquête en concevant un questionnaire pour les enseignants. Les questionnaires ont été mis en ligne ou envoyés aux courriels des enseignants, les invitant à les remplir pour nous aider à réaliser notre recherche. Nous avons également imprimé le questionnaire pour être distribué aux instituts de langues à Lāhījān, Rasht, et Téhéran. Seuls les enseignants qui enseignaient aux adultes au moment de la réalisation de la recherche ont été choisis à participer. Nous avons ensuite traité les réponses de manière quantitative et finalement nous avons fait une analyse statistique des réponses extraites des questionnaires.

##### Démographie des participants



Les enseignants interrogés comptent 60 personnes dont 27 (45%) professeurs de français et 33 (55%) professeurs d'anglais. Les femmes constituent la grande partie des participants (46 femmes, 77%) et les hommes composent le reste des volontiers (14 hommes, 23%) qui nous ont offert leur aide. Leur fourchette d'âge va de 22 à 44 ans, avec une moyenne de 29,7 ans. Pour ce qui est de leur expérience professionnelle, le moins expérimenté n'avait qu'un an d'expérience contre le plus expérimenté qui n'avait cessé d'enseigner pendant 18 ans. En moyenne, les participants ont eu 5,6 ans d'expérience professionnelle. Tous les participants étaient de nationalité iranienne.

#### Le questionnaire

Nous avons adhéré, dans la conception du questionnaire, aux critères proposées par Dörnyei (2014). La longueur, la mise en page, les consignes, les items et l'organisation du questionnaire sont tous en conformité avec les principes de la conception du questionnaire.

Le questionnaire comprend trois sections nettement séparées. Nous avons imprimé le questionnaire en recto verso sur une feuille de papier pour être remplis par les enseignants mais afin d'atteindre un plus grand public, les questionnaires ont été transmis également par voie électronique, sous forme de fichier Microsoft Word, accompagnés des coordonnées de l'auteur ainsi que de brèves informations le concernant.

La première section (la Figure-I) contient des champs pour les informations personnelles telles que l'âge, le genre, la langue enseignée, l'expérience professionnelle, et la formation.

Age : 29,7 ans	Sexe : F=77% ; H=23%	Langue enseignée : Français = 45% Anglais = 55%	Expérience professionnelle : 5,6 ans	Grade universitaire : Licence = 27% Master = 57% Doctorat = 16%
Numérotez, par ordre d'importance, les quatre principales compétences langagières selon vous (1 étant la compétence la plus importante)				
Parler = 42%		Lire = 18%	Écouter = 40%	Écrire = 0%
Pendant une séance de 90 minutes, combien de minutes consacrez-vous à chaque compétence ? (Estimation approximative)				
Parler = 39.9		Lire = 24.2	Écouter = 12.1	Écrire = 13.8

**Figure I- Traduction de la Section 1 du questionnaire pour enseignants**

Ensuite, on a demandé aux enseignants de noter l'importance des quatre compétences langagières sur une échelle de un à quatre, un étant la compétence la plus importante à leurs avis. Cela nous a permis de préciser le statut de la CO auprès des enseignants iraniens aussi bien que comparer

leurs avis avec ceux des apprenants tirés d'une autre recherche réalisée parallèlement celle-ci (Armiun et al., 2017)

Finalement, nous avons demandé aux enseignants de diviser une séance de cours typique de 90 minutes en les quatre compétences, d'après le nombre approximatif de minutes. En comparant les chiffres extraits de cette question, nous avons pu avoir une idée sur la pratique de la CO dans la salle de classe iranienne.

Les résultats montrent que 57% des enseignants jugent l'EO plus importante que la CO. À cet égard, il n'existe aucune différence significative entre les enseignants et les enseignantes (Voir les Graphiques 1-3).

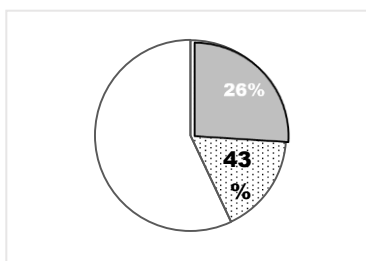
Par ailleurs, la moitié consacre plus de temps à la pratique de la compétence productive, contre 23% d'entre eux pour qui la CO passe en premier. Un plus petit pourcentage des enseignantes (21%) investit plus de temps dans les activités de CO en comparaison avec les enseignants (28%) dans notre échantillon.

Ce qui est surprenant, c'est que parmi les 26 enseignants (43%) qui considèrent la CO comme plus importante, seulement 10 y mettent plus de temps, ce qui représente 17% de l'ensemble. (Voir le Graphique 4)

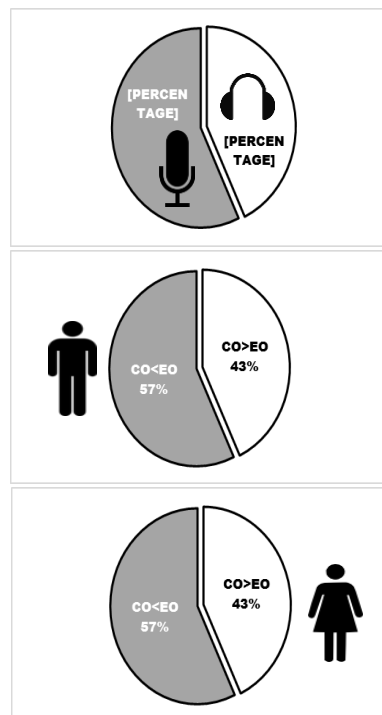
La deuxième section (la Figure 2) comprend treize questions qui concernent les habitudes d'enseignement de la CO chez les enseignants. On leur a demandé de préciser à quelle fréquence ils pratiquent certaines techniques en cochant 1 (jamais ou presque jamais), 2 (parfois), 3 (souvent), ou 4 (toujours ou presque toujours). Ces techniques se regroupent dans quatre catégories générales, à savoir la répétition (affirmations 1, 2, et 3), la résolution de problème (affirmations 4, 5, 6, 10, et 12), l'orientation (affirmations 7, 8, et 9), et l'évaluation (affirmations 11 et 13).

Il suffit d'un seul coup d'œil que l'on se rend compte du fait que les enseignants iraniens s'appuient essentiellement sur la répétition. Très clairement, face à l'incompréhension des apprenants, les enseignants les invitent à réécouter. Cette répétition se fait souvent dans deux façons : soit on fait les apprenants réécouter le document entier (85%, affirmation 1), soit on les fait réécouter un morceau du document deux ou plusieurs fois (83,3%, affirmation 2). Il est également pratique courant (61,7%) de faire les apprenants répéter un petit morceau choisi par l'enseignant (affirmation 3).

Rare sont les enseignants qui encouragent la capacité de résoudre des problèmes chez les apprenants. Il est vrai que 41,7% d'entre eux invitent les apprenants à deviner le sens des mots inconnus (affirmation 4), mais les efforts s'arrêtent là. Seul 18,3% encouragent les apprenants à reconstruire ce qu'ils ont entendu en leur proposant une traduction persane de la phrase (affirmation 5) et moins d'un tiers (31,7%) en leur fournissant des indices grammaticaux (affirmation 6). Seulement 6,7% des enseignants rappellent aux apprenants la classe syntaxique du mot-clé qu'ils n'arrivent pas à reconnaître pour les aider à le deviner (affirmation 12). Deviner l'orthographe des mots-clés en s'appuyant sur leurs transcriptions phonétiques est décidément inexistante (1,7%) chez les enseignants iraniens.



**Graphique 4. Les enseignants qui estiment la CO plus importante que l'EO (pointillés) et ceux qui y consacrent plus du temps**



**Graphiques 1-3. L'importance accordée par les enseignants à la compétence de CO**

Quant aux activités de pré-écoutes qui pourraient contribuer à orienter les apprenants vers l'objectif de l'écoute et ainsi améliorer la compréhension et par conséquent, les réponses données, les enseignants iraniens semblent savoir bien qu'il faut indiquer de quoi il s'agira dans le document audio (70%, affirmation 9). Cependant, peu d'enseignants (28,3%) donnent aux apprenants l'occasion de s'orienter en écoutant le texte oral une fois avant qu'ils lisent les questions.

Cochez la case qui décrit le plus exactement vos habitudes d'enseignement. (1 : (presque) jamais ; 2 : parfois ; 3 : souvent ; 4 : (presque) toujours)	4	3	2	1
1. Je fais écouter le document sonore plus que le manuel ne le conseille.	68,3%	16,7%	13,3%	1,7%
2. Je mets le document sur pause et répète une partie particulière deux ou plusieurs fois.	50%	23,3%	18,3%	8,3%
3. Je demande à mes apprenants de répéter les petits morceaux qu'ils viennent d'écouter.	28,3%	33,3%	25%	13,3%
4. Je demande à mes apprenants de deviner le sens des phrases qu'ils ne comprennent pas.	15%	26,7%	26,7%	31,7%
5. Je demande à mes apprenants de reconstruire la phrase originale en leur indiquant ce qu'elle veut dire en persan.	5%	13,3%	21,7%	60%
6. Je demande à mes apprenants de corriger la structure de la phrase s'ils l'ont mal comprise.	15%	16,7%	20%	48,3%
7. Je demande à mes apprenants de deviner les réponses avant d'écouter le document.	1,7%	16,7%	23,3%	58,3%
8. Je demande à mes apprenants d'écouter une fois le document avant de lire les questions.	10%	18,3%	38,3%	33,3%
9. Je parle à mes apprenants du sujet du document de manière globale avant de les faire l'écouter.	40%	30%	21,7%	8,3%
10. Je demande à mes apprenants de deviner comment s'écrivent les mots qu'ils ne reconnaissent pas.	0%	1,7%	13,3%	85%
11. Je demande à mes apprenants de raconter, en français ou en persan, ce qu'ils ont capturé du document après la première	76,7%	16,7%	6,7%	0%

écoute.				
12. Si mes apprenants n'arrivent pas à reconnaître un mot-clé du document, je les aide à deviner en leur rappelant de sa nature grammaticale.	1,7%	5%	15%	78,3%
13. Je réfléchis aux causes de l'incompétence de mes apprenants vis-à-vis un exercice de compréhension orale particulière.	35%	33,3%	25%	6,7%

**Figure II- Traduction de la Section 2 du questionnaire pour enseignants**

La dernière section du questionnaire pour enseignants tente d'obtenir combien de fois le texte oral s'entend avant que l'enseignant moyen le morcèle en courts morceaux. Puis, on leur a demandé de préciser combien de fois ils laissent les apprenants écouter ces petits morceaux avant de leur donner la bonne réponse. Et finalement, sous forme d'une question ouverte, nous les avons invités à partager d'autres techniques qu'ils emploient avant, pendant, et après l'écoute. (Voir la Figure 3)

En moyenne, les apprenants iraniens écoutent 2,1 fois le document dans son intégralité avant qu'on le segmente pour faciliter la compréhension et les morceaux segmentés s'entendent 2,9 fois avant que l'enseignant révèle la réponse attendue.

La question ouverte qui a conclu le questionnaire englobe des remarques variées. Parmi les techniques proposées, les plus mentionnées sont : transcrire l'enregistrement, prendre des notes, faire jouer des enregistrements avec un sujet similaire, poser des questions supplémentaires, et présenter des documents vidéo ou des chansons. Si mes apprenants n'arrivent pas à répondre aux questions après avoir écouté le texte 2,1 fois dans son intégralité, je les fais écouter le texte en petits morceaux.

Si mes apprenants n'arrivent pas à répondre aux questions après avoir écouté le texte découpé 2,9 fois, je leur fournis les réponses.

Si vous employez une autre technique ou méthode avant, pendant, ou après l'écoute, afin d'améliorer la compétence de compréhension orale chez vos apprenants, décrivez-les brièvement.

**Figure III- Traduction de la Section 2 du questionnaire pour enseignants**

## V. CONCLUSION ET DISCUSSIONS

Nous sommes maintenant en mesure de tirer des conclusions et préciser les lacunes d'enseignement de la compétence de CO chez les enseignants iraniens. Selon les résultats extraits, nous pouvons tirer les quatre conclusions suivantes :

i. Les enseignants donnent la priorité à l'EO.

La plupart des enseignants (57%) pensent que l'EO est plus importante que la CO. Il va sans dire que les attitudes des enseignants pourraient influencer et même former les attitudes des apprenants. Une même plus grande majorité des enseignants consacrent moins de temps aux activités de CO dans la salle de classe. Ce qui veut dire que pas tous ceux qui la considèrent plus importante y mettent plus de temps. Il n'est donc point étonnant que l'écart entre les deux compétences orales ne se rétrécit pas.

ii. Les enseignants iraniens font les apprenants réécouter le texte oral comme la seule solution possible.

Sans vouloir insinuer que la répétition doit être évitée, nous pensons que les enseignants iraniens font les apprenants réécouter dans le vain espoir qu'ils comprendront le contenu du document et répondront aux questions. Nous pensons même qu'en moyenne, le nombre de fois qu'un document s'entend dans la salle de classe iranienne pourrait augmenter à condition que l'enseignant intervienne en tant qu'un médiateur entre les écoutes afin de canaliser les efforts de ses apprenants.

iii. Les enseignants ne cultivent pas chez leurs apprenants la capacité de résoudre des problèmes.

La capacité de résoudre des problèmes est cruciale pour la compréhension et en particulier pour la CO là où il faut que l'auditeur reconstruise le message. Or, les efforts des enseignants ne vont pas au-delà d'inviter les apprenants à deviner le sens des mots inconnus à l'aide du contexte. La capacité de la reconstruction des messages est indubitablement indispensable pour une écoute réussie.

iv. Les enseignants iraniens ne reconnaissent pas les activités de pré-écoute.

Les activités de pré-écoute ne sont pas simplement une introduction à la tâche d'écoute. Elles sont en elles-mêmes une unité d'une leçon qui mérite un travail bien organisé. Si elles sont menées correctement, elles peuvent doter les apprenants de ce qu'il leur faut pour une expérience d'écoute agréable. C'est l'accumulation de telles expériences qui forge des auditeurs compétents en L2.

Tout compte fait, le plus grand défaut du processus d'enseignement de la CO chez les enseignants iraniens est qu'ils n'apprécient pas cette

compétence autant qu'ils valorisent l'EO. En outre, la démarche qu'ils suivent, c'est-à-dire faire les apprenants réécouter une ou deux fois sans prendre aucune mesure réparatrice, est assurément insuffisante. Tandis qu'être exposé à une langue aboutira à l'acquisition progressive de celle-ci par un enfant, au cas des adultes qui s'engagent dans l'apprentissage d'une langue étrangère dans leur pays d'origine ce n'est pas faisable : d'une part, la répétition qui a lieu dans et en dehors de la salle de classe n'est vraiment rien en comparaison avec la situation où on est constamment exposé à la langue, et d'autre part, l'apprentissage se diffère fondamentalement de l'acquisition. Alors faire les apprenants réécouter un document sous prétexte que « la pratique est mère du succès » sans intervention ciblée de la part de l'enseignants est inexcusable. Par ailleurs, il est vrai que la CO est une compétence réceptive mais « réceptive » n'est nullement synonyme de « passive ». L'écoute, soit unilatérale ou interactive, nécessite une gamme de stratégies enseignables. Il faut également garder présent à l'esprit que les activités de pré-écoute pourraient contribuer au renforcement de la confiance des apprenants. Il est donc absolument nécessaire d'identifier précisément leurs potentiels.

Enfin, parallèlement aux activités de pré-écoute, les enseignants pourraient tirer un maximum de profit des activités de post-écoute. Nous croyons que la CO ne prendra pas sa place dans la salle de classe iranienne sauf si les enseignants ne se contentent pas simplement des activités d'écoute et essaient de planifier et mettre en œuvre les activités de pré- et post-écoute outre.

#### NOTES

- [1] Compréhension Orale
- [2] L'apprenant ne fait qu'écouter le(s) locuteur(s)
- [3] L'apprenant entre dans l'interaction avec le(s) locuteur(s)
- [4] Expression Orale
- [5] Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues
- [6] International English Language Testing System (Système d'évaluation en langue anglaise internationale)
- [7] L'hypothèse de départ

#### BIBLIOGRAPHIE

- [1] AHMADI Seyed Mehdi & Branch Lahijan, 'An Investigation into the Effect of Authentic Materials on Iranian EFL Learners' English Listening Comprehension', *International Journal of Research in English Education*, 2016, 1(1), pp. 38-42.
- [2] ARMIUN NoVID & RAHMATIAN Rouhollah & SAFA Parivash & SHAIRI Hamid Reza, "Listening is my bugbear: Why Iranian L2 learners keep underperforming in the listening module", 2017, *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 39(4), pp. 387-396.
- [3] BALIGHI Marzieh & NOROUZI Mina, « L'enseignement/apprentissage de l'oral en français dans les universités iraniennes : le cas de l'Université de Tabriz », *Recherches en Langue et Littérature Françaises*, 2016, 10(17), pp. 27-56.
- [4] BORJIAN Maryam, "English in Post-Revolutionary Iran: From Indigenization to Internationalization", *Multilingual Matters*, 2013, 34(3), pp. 439-442.

- [5] BOZORGIAN Hossein, "Metacognitive instruction does improve listening comprehension", 2012, *ISRN Education*, in <https://www.hindawi.com/journals/isrn/2012/734085/>
- [6] CHODKIEWICZ H. & TREPCZYNSKA M., "Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward", *Cambridge Scholars Publisher*, 2014, pp. 417-432.
- [7] CHRISTISON MaryAnn & MURRAY Denise E., *What English Language Teachers Need to Know Volume III: Designing Curriculum*, Taylor & Francis, 2014.
- [8] DARGIE R., *Changing World: Iran*, Encyclopaedia Britannica, Incorporated, 2015.
- [9] EHSANDOUST Kobra & KHODABANDEHLOU Morteza, "The Effect of Field Knowledge on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension Ability", *Science Explorer Publications*, 2015, 9 (1), pp. 117-121
- [10] FIELD John, *Listening in the Language Classroom*, Cambridge University Press, 2009.
- [11] GHASEMBOLAND Farimah & NAFISSI Zohreh, "The effects of using English captions on Iranian EFL students' listening comprehension", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2012, 64, pp. 105-112.
- [12] GOH Christine C., "A cognitive perspective on language learners' listening comprehension problems", *System*, 2000, 28(1), pp. 55-75.
- [13] GOH Christine C., "Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns", *System*, 2002, 30(2), pp. 185-206.
- [14] GOWHARY H., POURHALASHI Z., JAMALINESARI A., & AZIZIFAR A., "Investigating the Effect of Video Captioning on Iranian EFL Learners' Listening Comprehension", *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015, 192, pp. 205-212.
- [15] HASAN A. S., "Learners' perceptions of listening comprehension problems", *Language Culture and Curriculum*, 2000, 13(2), pp. 137-153.
- [16] KAPLAN R. B., *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, Oxford University Press, 2010.
- [17] LYNCH Tony, *Teaching Second Language Listening: A guide to evaluating, adapting, and creating tasks for listening in the language classroom*, OUP Oxford, 2009.
- [18] MALONEY Suzanne, *Iran's Long Reach: Iran as a Pivotal State in the Muslim World*, United States Institute of Peace Press, 2008.
- [19] NELSON Nickola, PLANTE Elena, HOTZ Gillian & HELM-ESTABROOKS Nancy, *(Test of Integrated Language and Literacy Skills (TILLS) Technical Manual*, Paul H. Brookes Publishing Company Incorporated, 2015.
- [20] NEMATI Azadeh, QAREQANI Kamran & FUMANI Mohammad Reza Falahati Qadimi, "The investigation of listening comprehension problems of American accents for Iranian B.A. students of translation studies", *Online Journal of Humanities*, June 2016.
- [21] NOWROUZI Sara, TAM Shu Sim, ZAREIAN Gholamreza & NIMEHCHISALEM Vahid, "Iranian EFL Students' Listening Comprehension Problems", *Theory and Practice in Language Studies*, 2015, 5(2), p. 263.
- [22] RAHMATIAN Rouhollah & ARMIUN Novid, "The effectiveness of audio and video documents in developing listening comprehension skill in a foreign language", *International Journal of English Linguistics*, 2011, 1(1), p.115.
- [23] RAZAVI Vahid, *The Age of Nepotism: Travel Journals and Observations from the Balkans During the Depression*, 2009.
- [24] RENANDYA W. A. & Farrell T. S. C., 'Teacher, the tape is too fast!' Extensive listening in ELT" *ELT Journal*, 2011, 65(1), 52-59.
- [25] ROST Michael, *Introducing Listening*, Penguin English, 1994.
- [26] SARANI Abdullah, BEHTASH Esmail Zare, NEZHAD Arani, SAIEED Moslemi, "The Effect of Video-Based Tasks in Listening Comprehension of Iranian Pre-



- Intermediate EFL Learners”, *Gist Education and Learning Research Journal*, 2014, 8, pp. 29-47.
- [27] SKEHAN Peter, *A Cognitive Approach to Language Learning*, OUP Oxford, 1998.
- [28] UNDERWOOD M., *Teaching listening*, Addison-Wesley Longman Ltd, 1989.
- [29] USO-JUAN Esther & MARTINEZ-FLOR Alicia, *Current Trends in the Development and Teaching of the four Language Skills*, De Gruyter, 2006.
- [30] VANDERGRIFT Larry, “1. Listening to Learn or Learning to Listen?”, *Annual Review of Applied Linguistics*, 2004, 24, pp. 3-25.
- [31] VANDERGRIFT Larry & GOH Christine C.M., *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, Taylor & Francis, 2012.
- [32] VOLKMAR Fred R., *Encyclopedia of Autism Spectrum Disorders*, Springer New York, 2012.
- [33] ZAREI Hassan & SHAIRI Hamid Reza, “Besoins et risques du recours à la Langue Maternelle dans la classe du Français Langue Etrangère Cas d'études : l'Iran », *Etudes de Langue et Littérature Françaises*, 2016, 6(2), pp. 125-138.